

## PSICOLOGIA DE LA EDUCACION: UNA PROMESA HISTORICA (I)

por JESÚS BELTRÁN LLERA  
*Universidad Complutense*

La Psicología de la Educación es una disciplina relativamente joven que todavía lucha por consolidarse definitivamente en el cuadro de las ciencias humanas. Difícilmente se podrá encontrar una ciencia que haya despertado tantas expectativas como las que un día surgieron en torno a la Psicología de la Educación, al calor de una promesa. Pero las expectativas, justo es confesarlo, no se cumplieron, al menos en la medida en que fueron suscitadas; y con la desilusión vino la amenaza de una desaparición pública largamente anunciada y felizmente no cumplida. La crisis, grave y compleja, se fue superando, y después de algunos años de penosa indecisión, y a pesar de no haber solucionado con éxito los muchos problemas que todavía le aquejan, la Psicología de la Educación ha comenzado a consolidarse, y hoy ocupa una posición destacada —lo mismo dentro de la investigación que en el campo de la actividad profesional—, si bien entre nosotros apenas si ha tenido eco a pesar del interés de algunos pocos esforzados pioneros.

A lo largo de este trabajo vamos a exponer, en tres grandes apartados, los orígenes históricos de esta disciplina, los problemas que tiene planteados en el momento presente y las razones que parecen garantizar una cierta esperanza de cara al futuro, es decir, los trabajos, y los consiguientes resultados obtenidos, en aquellas áreas que parecen tener una especial relevancia educativa.

### *1. Antecedentes y constitución formal*

De la misma manera que resulta difícil explicar hoy el sentido de la psicología acudiendo a su significado etimológico (estudio del alma), o al criterio operativo (lo que hacen, escriben o piensan los psicólogos),

dada la diversidad de escuelas, teorías e interpretaciones que se dan a la misma, y se hace imprescindible apelar al «sereno juicio de la historia» para identificar aquellos elementos estelares que marcaron un proceso de cambio y, por tanto, el abandono de una ruta y el comienzo de una etapa nueva, también al hablar de la psicología de la educación son de escaso valor los recursos etimológico y operativo, y se hace imprescindible apelar a la historia para comprender, a través de su recorrido, la naturaleza, el contenido y los problemas de esta nueva disciplina.

En realidad, la Psicología de la Educación es una ciencia joven, pero hunde sus raíces en el remoto pasado. Por eso se le puede aplicar lo que se ha dicho de la psicología en general, que tiene «un largo pasado y una corta historia». El largo pasado se remonta hasta el pensamiento griego que llegó a plantearse con agudeza muchos de los problemas educativos que todavía hoy estamos debatiendo, si bien en términos distintos y bajo muy diferentes perspectivas. Así, por ejemplo, fueron objeto de especial interés los fines de la educación, la naturaleza del aprendizaje, la interacción profesor-alumno o los métodos de enseñanza. Es, sin embargo, en el pasado inmediato —siglos XVIII y XIX— cuando se va a trazar la línea divisoria entre ciencia y filosofía, poniendo los cimientos de lo que será más tarde la Psicología de la Educación.

Pestalozzi (1745-1827) fue uno de los que más contribuyeron al nacimiento de esta nueva ciencia imprimiendo un giro completo a la formación del profesorado al interpretar la educación como un proceso de desenvolvimiento y minimizar, consiguientemente, el aprendizaje memorístico. El esfuerzo de Herbart (1776-1841) por psicologizar la educación —la teoría de la apercepción y de la masa aperceptiva se convirtió en el paradigma educativo del siglo XIX, renovando profundamente la metodología educativa al sugerir que dentro del proceso instruccional debe presentarse lo nuevo de tal manera que sea asimilado y llegue a formar parte del contenido mental— tuvo un amplio eco en los círculos pedagógicos y sus ideas parecen resonar hoy en las teorías de autores bien recientes, como el aprendizaje significativo de Ausubel o las corrientes psicológicas que apelan a la noción de esquema.

La historia, más bien corta, se inicia [1] entre 1880-1900, ya que en torno a este corto espacio de tiempo se producen algunas aportaciones decisivas que harán posible el nacimiento de esta ciencia. Las figuras destacadas dentro de este período son muchas. Galton (1822-1911) inventó los primeros métodos psicológicos de tests para la medida de la inteligencia y fundó el laboratorio experimental de Londres. Hall (1844-1924) fundó el primer laboratorio americano de Psicología y diversas revistas científicas, llegando a ser el primer presidente de la APA y verdadero pionero de la Psicología de la Educación.

James (1842-1910) puso refrendo teórico a esta disciplina. Su libro

«Talks to teachers on Psychology» contenía abundantes sugerencias prácticas sobre asuntos psicopedagógicos, aunque fue de mucho más impacto su libro «Principios de Psicología», a pesar de que no contenía referencias directas a la educación. Cattell (1860-1944) introdujo la psicología experimental en América y, aunque no cultivó directamente los temas educativos, trató de aplicar la psicología a todos los campos, incluido el de la educación, centrándose de forma especial en el estudio de las diferencias individuales y de los tests mentales (a él se debe la acuñación del término test en 1890). Binet (1857-1911) constituye, sin duda, una de las grandes contribuciones a la Psicología de la Educación al desarrollar el primer test de inteligencia individual, con lo que se introducía, de esta manera, la objetividad en un campo que carecía de investigación claramente definida. El famoso principio de aprendizaje «by doing» de Dewey (1859-1952) ha sido uno de los más influyentes en la educación activa. Su idea clave fue crear una ciencia puente entre la ciencia de la conducta y la práctica educativa. Su discurso como presidente de la APA se ha considerado siempre como un verdadero programa de Psicología de la Educación. Las dos implicaciones más importantes de su obra educativa han sido la promoción de las técnicas centradas en el niño y la defensa de las orientaciones escolares cooperativas.

Además de las figuras anteriormente señaladas, hay que destacar una serie de acontecimientos de gran trascendencia educativa que se producen en torno a estos años: La organización de una serie de cursos sobre Psicología de la Educación, aunque al principio reciben el nombre de cursos sobre el estudio del niño, la creación de las primeras Cátedras y Departamento de Educación (1873) en las Universidades americanas, los trabajos de Rice (1897) sobre la medida del rendimiento con los que se introduce la medida objetiva en el campo educativo, los experimentos de Ebbinghaus (1895) demostrando la posibilidad de controlar y medir el aprendizaje a través de técnicas adecuadas y la publicación del primer libro que lleva por título «Psicología de la Educación» debido a L. Hopkins que introduce las aplicaciones de la psicología a la educación. Tanto la dirección en que se mueven los autores señalados como el signo de los acontecimientos descritos ponen de relieve las características propias del período de incubación de nuestra disciplina: el deseo de objetividad frente a la mera acumulación de opiniones y el conocimiento de que sólo a través de la investigación cuantitativa y de la medida podría progresar la Psicología de la Educación.

El nacimiento o la constitución formal se suele situar dentro del período comprendido entre 1900 y 1918, en el que destacan, sobre todo, dos figuras: Thorndike y Judde y, consiguientemente, dos temáticas, el aprendizaje y la lectura. Thorndike (1874-1949) ha sido el primero a quien se dio el nombre de psicólogo de la educación. Su obra más seña-

lada es *Educational Psychology* [2], luego editada en tres volúmenes (1913-1914) (donde expone los resultados de sus investigaciones) que se considera como el prototipo de la Psicología de la Educación. Su aspiración era lograr una ciencia completa de la Psicología, unir definitivamente esos dos mundos, psicología y educación —la idea de Dewey era también construir una ciencia puente entre la psicología y la práctica educativa—, pero la promesa, que una vez realizada podría abrir las puertas del éxito a la nueva ciencia, encerraba en su propio seno —en la formulación originaria— las raíces de su esterilidad. Y la que pudo ser una ciencia modélica, bien asentada en el presente y con carga de futuro, quedó convertida, al menos por entonces, en una aplicación, a los problemas educativos, de la ciencia de la conducta.

En la actividad organizativa, docente e investigadora de Judd (1873-1946) se destacan cuatro líneas de trabajo: análisis de la lectura, formalización y discusión de los problemas psicológicos que surgen de la enseñanza, trabajo experimental sobre el número y psicología social, a la que considera como el soporte de toda verdadera educación. Pero su contribución original es en el área de la lectura.

El tema de los tests aparece con fuerza de la mano de Terman —que publica su obra monumental «*Measurement of intelligence*» (1916) adaptando la escala de Binet—, de Rice (1907) y Stone (1908), que publica los primeros tests de rendimiento. A pesar de las numerosas reacciones negativas iniciales, los tests de rendimiento fueron aceptándose en los círculos escolares, dando así a la investigación educativa un aire de rigurosa objetividad.

Poco a poco, la Psicología de la Educación va escalando posiciones en el ranking de las publicaciones científicas, al comienzo (1890) muy por debajo de la gran protagonista que era la psicología infantil, y poco más tarde (1910) colocándose en el tercer lugar de la tabla con un 10 % del total de páginas publicadas en las revistas de mayor difusión. También van apareciendo por entonces numerosos centros de investigación educativa y algunas de las más prestigiosas revistas especializadas, como «*Journal of educational Psychology*», fundada en 1910.

La etapa de 1918-1941 se suele denominar de consolidación. Arranca de 1918 a causa de los sucesos que se producen en torno a esas fechas [3], como la aplicación de las pruebas psicológicas a los reclutas del ejército que popularizó el interés por la medida de la inteligencia, la inauguración del «*Child Welfare Research Station*» (1917) en Iowa, el «*American Council in education*» (1919) y la publicación (1919), por los editores, de los primeros materiales de tests.

En la década de los años 20 los manuales más utilizados [4] eran los de Starch, Gates, Strong y Seshore. Y en la década de los 30 los de Pressey, Stoud, Skinner, Cumins, Judd, Douglass, Throw y Garth. A partir

de los años 40, la Psicología de la Educación, inicialmente bien asentada como división 15 de la APA, estuvo a punto de desaparecer porque carecía de campo propio —ya que otras divisiones como evaluación, personalidad o psicología escolar trataban los mismos temas— los programas eran retrasados, había poca investigación significativa en las revistas científicas y los currícula eran ambiguos y sometidos a la moda del momento [5]. Varias veces se pensó en suprimirla o reorganizarla, pero las cosas fueron cambiando de tal forma que Gage [6], Presidente de la división, aventuró que ocuparía, en la década de los 60-70, una privilegiada posición, como así fue, pues en 1966 era ya la tercera división en número de afiliados, sólo superada por la 8 y la 12. Desde entonces ha iniciado un poderoso despegue ocupando todavía hoy una posición avanzada en el cuadro de las ciencias, tanto por el auge que va cobrando el ejercicio de la profesión, como por la categoría de los autores y la investigación realizada.

## *II. Crisis de identidad*

A lo largo del recorrido histórico que hemos realizado en torno a la Psicología de la Educación, hay tres puntos que saltan inmediatamente a la vista y que merecen ser comentados abiertamente. En primer lugar, el enorme caudal de expectativas suscitado con el nacimiento de esta disciplina, difícilmente comparable al producido por otra cualquiera. Expectativas que se hacen profecía en autores de reconocida sobriedad y bien acostumbrados al paciente y sosegado trabajo de laboratorio como Thorndike, cuando aseguraba que con la Psicología de la Educación «llegaríamos a ser dueños de nuestros espíritus como lo somos, a través de otras ciencias, de la luz y del calor»; es más, con ella llegaremos, decía, a conocer todos los hechos sobre la conducta de cada uno, la causa de los cambios operados en la naturaleza humana y los resultados que produce una determinada influencia educativa.

En segundo lugar, la falta de identidad que ha caracterizado a esta ciencia, al menos según se desprende de la lectura de autores cercanos a su nacimiento y próximos a nosotros. Hace 70 años, Hall-Quest [7] afirmaba que la Psicología de la Educación estaba «insuficientemente organizada, no hay acuerdo en cuanto a su contenido y la terminología es enormemente confusa». En la década de los 40 estuvo a punto de desaparecer, como hemos visto anteriormente, por carecer de campo propio, y Ausubel [8] se pregunta si existe realmente una disciplina llamada Psicología de la Educación. Autores bien recientes no saben tampoco muy bien qué es, ni qué status le pertenece. Cronbach reconoce los hallazgos inconsistentes respecto a las interacciones aptitud-tratamiento

debido a interacciones no identificadas, y Mc Keachie [9] asegura que hoy estamos diciendo casi lo mismo que decía James en sus charlas a los profesores. Scandura [10] reconoce, igualmente, en su informe que la Psicología de la Educación no tiene aún (después de casi un siglo de vida) una imagen definida de sí misma, hace referencia a actividades muy diversas, carece de un foco unitario de investigación y sigue criterios metodológicos diferentes sin abordar eficazmente los problemas que le afectan. Y Mayor [11], al referirse a su condición de ciencia intermedia entre las ciencias psicológicas y de la educación, destaca la situación errática por la que atraviesa.

La tercera característica que se advierte, derivada de las anteriores, es el sentimiento de profunda insatisfacción que produce, sólo comparable al entusiasmo que generó con su nacimiento. Podría pensarse que este sentimiento de frustración es un fenómeno general inevitable que se produce con los años, que alcanza a todas las disciplinas —incluso a todos los sucesos específicamente humanos— en gran medida provocado por la distancia que media siempre entre el sueño y la realidad. Pero en este caso, al menos, las causas parecen ser mucho más profundas y persistentes.

Ante este sombrío panorama no quedan muchas alternativas. Cabe, por supuesto, una solución derrotista, abandonar el campo; si después de 100 años la llama no ha prendido y los responsables del campo no saben qué hacer, siempre queda abierta la perspectiva de dirigir las energías hacia otros dominios que ofrezcan un futuro mejor. Sin embargo, frente a la viabilidad o no de esta disciplina, al menos tal como fue concebida en sus orígenes, está la necesidad evidente de un tratamiento psicológico de los fenómenos educativos. Hay que buscar, pues, otras soluciones. Hace años que Kohlberg [12] sugirió un golpe de timón en la configuración disciplinar de esta ciencia que supondría un difícil equilibrio entre la orientación *personalista*, madurativa, sentimental —representada por Rousseau, Freud y Gesell que acentúa en el desarrollo del niño la fuerza de su propio dinamismo interior— y la orientación *ambientalista* que destaca, por encima de todo, los determinantes ambientales y culturales en que se desarrolla. Se trataría de una posición interaccionista, constructivista o cognitivo-evolutiva, como él la llama, centrada en el desarrollo de las estructuras cognitivas y morales surgidas de la interacción entre el sujeto y el ambiente en el que está situado. Con todo, lo simplista de la solución no resuelve los problemas originados desde la aparición de esta ciencia.

Jackson [13] ha sugerido empezar de nuevo, remontarse a los orígenes, volver a las fuentes, examinar las bases sobre las que se estableció inicialmente la Psicología de la Educación, descubrir el origen de los males que le aquejan y sentar otras bases nuevas que le permitan cum-

plir los cometidos para los que fue pensada. Y como era de esperar, la vuelta se llama Thorndike. Ahí reside, en gran parte, en su radical planteamiento inicial, la raíz de muchas de sus desventuras. Pero para comprender el punto de vista de Thorndike hay que tener en cuenta el contexto científico en que se encontraba. Thorndike tenía que superar tres tendencias imperantes en las ciencias educativas si quería hacer de la Psicología de la Educación una ciencia rigurosa. Una vez superado este triple obstáculo que concebía la educación como puro desenvolvimiento de fuerzas naturales (Rousseau), como asociación mecánica de ideas (Herbart) o como ejercicio de energías psíquicas independientes (teoría de las facultades), estaba en condiciones de asentar las bases científicas de la Psicología de la Educación. De esta forma concibió a ésta como una ciencia intermedia entre la psicología y el arte de la enseñanza —al modo como había deseado siempre Dewey, de forma parecida a como la sigue deseando la división 15 de la APA—, pero no acertó con el enfoque adecuado al optar por un reduccionismo científico que situaba la Psicología de la Educación en el campo de las ciencias exactas (duras) y la definía como un cuerpo de principios inducidos de los hallazgos descubiertos por la investigación experimental.

El proyecto científico de Thorndike tenía grandes pretensiones. La Psicología de la Educación iba a terminar con las teorías de sillón y las deducciones de sentido común del pasado para contribuir, sobre supuestos científicos rigurosamente controlados, a la educación, mediante una mejor comprensión de los objetivos (definiendo clara y operativamente lo que se puede y lo que no se puede), los materiales (ofreciendo conocimientos rigurosos sobre la naturaleza mental y corporal del hombre), los medios (personales: personalidad de los padres, profesores y amigos; no personales: libros, mapas y aparatos) y los métodos de enseñanza (deducidos de las leyes de la propia naturaleza humana). Al concebir la Psicología de la Educación como una ciencia exacta, obtuvo brillantes resultados, consiguiendo en poco tiempo una gran aureola de respeto y de prestigio profesional, pero también el aislamiento, hasta el punto de que en la década de los 40 los psicólogos de la educación sólo estaban interesados en las leyes del aprendizaje y se habían alejado de los problemas educativos reales, refugiándose en problemas de psicología experimental y en la asepsia del laboratorio. Thorndike consiguió el respeto científico pero a costa de perder la sensibilidad social, y en lugar de una ciencia intermedia comenzó a tener una ciencia de nadie.

La Psicología de la Educación estará justificada, y los profesionales de la misma encontrarán su puesto en el campo educativo, cuando su trabajo esté orientado a los problemas reales de la vida, cuando contribuya a resolver la disputa entre las personas dedicadas a la práctica instruccional y las personas especializadas, cuando logre salvar el hiato

existente entre la ciencia exacta y la práctica de la educación, es decir, cuando llegue a ser una verdadera ciencia intermedia, para lo cual debe renunciar al reduccionismo radical originario y reconocer su pluralismo epistemológico natural. Todo sistema lleva implícitos determinados supuestos sobre la naturaleza humana. Basar la Psicología de la Educación sobre un sistema que practica, por principio, un reduccionismo metodológico y reduce la naturaleza humana a medida exacta significa, cuando menos, restringir las áreas de estudio y rebajar el nivel de comprensión.

También es verdad que son muchos los puntos de coincidencia entre la psicología de Thorndike y la verdadera ciencia intermedia, sensible y cercana a los problemas reales de la práctica educativa. Nadie se atrevería a rechazar el valor del método empírico, hipotético-deductivo, para la obtención de conocimientos exactos y rigurosos, o incluso la conveniencia de utilizar, a veces, el método experimental para filtrar los conocimientos que han de ser incorporados al corpus de la ciencia, pero resulta discutible su posición positivista y reduccionista radical que ha obligado a la Psicología de la Educación a situarse del lado de las ciencias duras y, por lo mismo, a alejarse de los problemas reales de la educación que difícilmente admite un tratamiento acorde con los presupuestos epistemológicos y metodológicos que esas ciencias siguen.

Es desde esta vertiente desde donde le llegan a Thorndike las críticas más encarnizadas. Así, por ejemplo, Jackson ha señalado certeramente cuatro reparos centrales a su posición inicial. En primer lugar, no haber sabido distinguir entre las metas y los métodos de las ciencias físicas y los de las ciencias sociales, pensando que la conducta humana, como cualquier movimiento físico, es causada y que la meta de la Psicología de la Educación es descubrir sus causas y las leyes que la gobiernan, para así poderla predecir y controlar, olvidando que la conducta humana, además de su vertiente externa manifiesta —sometida efectivamente a cuantificación, predicción y medida— encierra otra vertiente interior que alberga significados, intenciones y propósitos, más que causas, y exige una explicación o interpretación más que una estrategia de control. Por otra parte, Thorndike no presta atención suficiente al contexto histórico y natural en el que los hombres viven y aprenden. Todos sabemos, por experiencia, sin embargo, la carga determinante que supone para la conducta humana, y especialmente en el ámbito de la educación, las condiciones históricas y socioculturales que rodean a cada sujeto. Thorndike profesa, además, una fe ciega en el poder de los psicólogos de la educación para controlar la conducta humana y, de forma especial, en los beneficios que se pueden derivar de la investigación científica; piensa que esta ciencia «nos va a decir todo acerca de la conducta de cada uno, la causa del cambio operado en la naturaleza humana y los resultados



que producirá cada influjo educativo» [14], cuando la mayoría de los autores están convencidos de que la investigación dentro del campo social es realmente difícil, costosa y, a veces, de valor limitado. Por último, Thorndike olvida la dimensión estética del trabajo científico, ignorando lo que se ha dado en llamar el arte de la Psicología educativa.

Se acepten o no las críticas, tal como han sido formuladas, difícilmente se puede rechazar el fondo general en el que estas críticas se apoyan. Es verdad que difícilmente pudo haber hecho otra cosa Thorndike dado el espíritu del tiempo y los aires que soplaban sobre el campo de las ciencias de la conducta. No olvidemos el anatema de Kant sobre la viabilidad de la Psicología como ciencia, o el de Royce sobre la posibilidad de la ciencia de la educación, o las dudas de Dilthey también sobre la ciencia pedagógica, dada la dificultad que el educador tiene de definir con carácter universal la naturaleza humana o el fin de la educación, al ser éstos modificados constantemente por el propio ritmo de la evolución natural y el ambiente social en que se vive; las cuestiones educativas siempre tendrán elementos de incertidumbre y recibirán soluciones que irán variando con el tiempo y las ocasiones. Esto explica la decisión de Thorndike de elegir una apoyatura epistemológica y metodológica rigurosa para la Psicología de la Educación, capaz de asegurar el carácter científico de sus resultados, pero evidentemente inadecuada al objeto propio de su estudio, el proceso de enseñanza-aprendizaje de un sujeto libre, histórico y culturalmente condicionado.

La salida actual de la Psicología de la Educación no puede ser otra que la liberación de los reduccionismos esterilizadores del pasado y la aceptación de un pluralismo epistemológico acorde con la naturaleza pluridimensional de su objeto propio de estudio y, consiguientemente, una apertura conciliadora que se traduzca en flexibilidad temática, status diversificado y contexto multisituacional.

### 1. *Pluralismo epistemológico*

La mayor parte de los autores no aceptan ya el encorsetado reduccionista, cualquiera que sea su signo, porque priva a la psicología de la educación de la riqueza metodológica que necesita para abordar un objeto tan complejo como es el que le corresponde examinar, confesándose partidarios de un pluralismo epistemológico. Veamos, pues, cuáles son los enfoques actuales más sólidamente consolidados y cómo se proyectan sobre el delicado tejido de esta disciplina.

a) *Enfoque conductista*.—El análisis aplicado de conducta es la más fiel expresión del enfoque conductista y, como tal, constituye una rama del condicionamiento operante de Skinner. Es un método aplicado, conductual, tecnológico y conceptualmente sistemático [15], es decir, un

método de cambio de conducta y presenta, entre otras, estas características: a) está basado en la ejecución, en lo que la gente hace; b) utiliza principios de conducta extraídos de la investigación de laboratorio y de campo para modificar la conducta (adquirirla, aumentarla, generalizarla); c) utiliza medidas directas de la conducta y análisis experimental para evaluar la eficacia del cambio, y d) está interesado en la mejora de la conducta social relevante [16]. En realidad, el cambio de conducta está implícito en todos los programas escolares. Los estudiantes van a la escuela esperando aprender diferentes conductas: cognitivas, motrices, sociales y personales. Los procedimientos de este análisis —aunque sólo recientemente se han aplicado a las situaciones escolares— se remontan al sistema de Skinner [17], que pivota sobre dos principios fundamentales: a) la frecuencia de la conducta depende de las consecuencias que tiene la conducta; b) el orden de la conducta consiste en una serie de relaciones funcionales entre la conducta de un organismo y su ambiente; conocer esas relaciones es conocer las causas de la conducta, pudiéndola así predecir y controlar.

Esta orientación ha generado una gran cantidad de investigación en el ámbito escolar, familiar e institucional, con resultados espectaculares, si bien resulta visiblemente limitada cuando se trata de extender su aplicación a los procesos superiores complejos o de generalizar los resultados obtenidos. Se han realizado programas que implican técnicas operantes en poblaciones escolares muy diversas (normales, retrasados y dlincentes), en distintos niveles educativos (preescolar, medio y universitario) y en situaciones diversas (escuelas públicas, instituciones psiquiátricas, clases especiales), etc. La finalidad de estas intervenciones es aumentar la conducta de atención y eliminar las actividades perturbadoras especialmente en niños de preescolar y primaria, utilizando por lo general reforzadores como aprobación o sistemas de fichas. El éxito de las técnicas operantes ha sido mayor con los alumnos de primaria y secundaria [18]. Los supuestos del análisis conductual aplicado a la instrucción son éstos: 1) el acento se pone en las interacciones entre la conducta del organismo y los sucesos ambientales; 2) los cambios de conducta son una función de la historia de las interacciones y de la situación del momento en que se actúa; 3) las interacciones se inician en las relaciones del niño con personas y objetos [19].

Algunos autores han señalado que esta orientación sólo sirve para estudiar conductas básicas y no es cierto, ya que se puede extender el campo de aplicación a áreas como la escritura, lectura, lenguaje, aritmética, etc., e incluso mucho más complejas como los estudios sociales, las actitudes, o la creatividad, si bien con algunas reservas y limitaciones. Las tendencias actuales de este enfoque tratan de acentuar las conductas críticas (académicas y personales), ensanchar el campo de apli-

cación a los padres, profesores y grupos comunitarios, tener en cuenta los antecedentes conductuales y no sólo las consecuencias, y destacar el refuerzo del grupo sobre el refuerzo individual. La investigación apoyada en el análisis de conducta no pretende probar una hipótesis ni tampoco comprobar si un método didáctico es mejor que otro, sino descubrir relaciones funcionales o evaluar alguna práctica derivada de los principios generales o, simplemente, ensayar una estrategia determinada para alcanzar una meta dentro del contexto académico y, una vez alcanzada la meta, comparar la ejecución con la realizada en alguna otra situación escolar.

b) *Orientación cognitiva*.—La moderna orientación cognitiva ha tenido tres grandes antecedentes: 1) el primero se remonta a las modernas teorías psicofisiológicas que no permiten ya interpretar la conducta como una respuesta automática a los estímulos que caen sobre el organismo, centrándose en el estudio del verdadero proceso psicológico que es la mente humana [20]; 2) la Cibernética y la teoría de la información [21], que conciben el organismo como una realidad activa que recibe, procesa y actúa sobre los mensajes, y 3) la corriente cognitiva propiamente dicha que está latente en Tolman, se manifiesta en la psicología de la gestalt y en el movimiento «New look» y comienza su despegue a partir de la teoría de la información y de los estudios de Bruner [22], sin olvidar las obras de figuras como Piaget, Bartlett, Ellis o Newell y Simon. Los tres antecedentes han contribuido a configurar una orientación psicológica que, según algunos autores [23], constituye el verdadero paradigma (en la terminología de Kuhn) de las ciencias de la conducta. De ahí que se haya convertido últimamente en una de las tendencias más prometedoras y populares [24].

Esta corriente cognitiva —y de ahí su enorme trascendencia para la educación— quiere devolver a la psicología áreas de investigación, ampliamente olvidadas por otras corrientes, que considera legítimas y posibles; busca no sólo predecir y controlar la conducta, sino también explicarla; opera con unos mecanismos interpretativos alejados de la secuencia mecanicista estímulo-respuesta y más cercanos a los modelos de procesamiento de información y atribuye la significación psicológica del cambio de conducta no tanto a los sucesos externos del ambiente cuanto a complejas estructuras mentales y mecanismos de carácter interno.

En realidad, el enfoque conductual —válido, por supuesto, en dominios determinados del comportamiento humano— ha estudiado la conducta en términos de estímulo y respuesta (E-R), pero sigue sin responder a la pregunta básica radical de todos los tiempos sobre lo que hay entre estímulo y respuesta. La corriente cognitiva ha puesto en lugar del guión estructuras y procesos mentales interpretados de acuerdo con un modelo

general de la mente. Como señala Farnham-Diggory [25], la tecnología E-R, de orientación skinneriana, puede trivializar los objetivos de la educación porque se mueve en un ambiente de aprendizaje altamente empobrecido, mientras que el organismo humano se ha desarrollado para superar una rica diversidad de estímulos, pues es la habilidad para organizar la plural riqueza estimular lo que necesita ser educado. La psicología educativa, señala Glaser [26], constituye una fuerza teórica predominante en el panorama de las ciencias de la conducta, habiendo logrado que los procesos mentales complejos se estudien y de una manera rigurosamente científica. Por eso comienza a configurarse como una verdadera Psicología de la instrucción, como ciencia prescriptiva del diseño educativo.

Los indicadores de este despegue cognitivo en el campo de la educación se inician con la aparición del libro de Hilgard [27] «Theories of learning and instruction», que describe lo que ha de ser una teoría de la instrucción, distinguiéndose ya entre teorías prescriptivas de aprendizaje y teorías descriptivas. La conferencia organizada por Gagné [28] sobre aprendizaje y diferencias individuales tiene como tema central la necesidad de formular conceptualmente los procesos que intervienen entre estímulos y respuestas, proporcionando nuevos modelos para examinar las relaciones entre las diferencias individuales, el aprendizaje y la ejecución. El symposium organizado por Resnick [29] sobre la inteligencia aborda la naturaleza de los procesos cognitivos en lugar de centrarse en la inteligencia como ejecución. La conferencia [30] organizada por Klahr sobre conocimiento e instrucción define la finalidad de la instrucción al conseguir la competencia del estudiante y desarrollar las estructuras cognitivas que distinguen al principiante del experto. Un año más tarde, Anderson [31] convoca un encuentro para examinar los temas de la adquisición, organización y utilización del conocimiento, destacando como elemento central de los procesos de aprendizaje el «esquema», ya que el parámetro determinante de lo que se puede aprender en una experiencia educativa es el estado del conocimiento del sujeto; y esto es así porque la enseñanza suministra al estudiante conocimientos que funcionan como estructuras o constructos para comprobar las nuevas experiencias. La conferencia dirigida por Lesgold [32] estudió la forma en que la Psicología cognitiva podía contribuir al diseño y control de la instrucción. Más próximo a nosotros es el symposium organizado por Snow [33] sobre aptitud, aprendizaje e instrucción tratando de conciliar, como pedía Cronbach, la psicología correlacional y experimental.

El influjo de la corriente cognitiva se ha proyectado en la mayor parte de las áreas psicopedagógicas. Así, por ejemplo, ha contribuido a contemplar los tests mentales bajo una nueva dimensión [34], tratando de elaborar tests diagnósticos que más que discernir entre diversos gra-

dos de inteligencia descubran el estilo cognitivo de cada persona. Esto tiene un gran interés porque seguramente los mecanismos implicados en la respuesta a los items de un test son los mismos que están implicados en el aprendizaje escolar. También ha influido en la delimitación de los objetivos cognitivos instruccionales. Una buena ilustración de ello es el trabajo de Greeno [35] sobre geometría y psico-física. El análisis de tareas trata de traducir las descripciones de contenido en descripciones psicológicas de conducta o de competencia conductual. En este campo han trabajado cuatro paradigmas principales y los modelos gues-táltico, piagetiano y de procesamiento de información, los tres de inspiración cognitiva, se han impuesto al modelo asociacionista-conductista de Thorndike y Gagné, tanto por el nivel de formalización explicativa como por sus posibilidades de aplicación al contexto escolar.

Otro foco de influencia de la psicología cognitiva sobre la educación es el derivado de la psicología de Piaget y que, a partir de Aebli [36] ha movido a numerosos autores a elaborar una didáctica de base piagetiana. También ha tenido importantes repercusiones prácticas la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel [37].

c) *Orientación psicosocial*.—No trata sólo de aplicar los principios psico-sociales a los problemas educativos, sino que aborda los temas que interesan al funcionamiento social de los individuos y grupos en el ambiente escolar. Para ver el impacto del ambiente social sobre el proceso general de enseñanza-aprendizaje se necesita la aportación conceptual de esta nueva corriente, ya que temas como el prejuicio o el disgusto de los alumnos por la escuela, etc., necesitan una interpretación acorde con los conceptos psicosociales. Además, hay que pensar en la socialización de los sujetos que exigirá formular objetivos sociales para la educación, incorporar estos objetivos sociales dentro del curriculum y diseñar los procesos sociales de la clase para obtener las metas que están implicadas en un proceso de educación integral.

La orientación psicosocial ha aparecido tarde en Psicología de la Educación. En la década de los 30, el interés se centraba en los procesos instruccionales y la evaluación. En la década siguiente apuntan tímidamente los temas de las actitudes y los intereses de los estudiantes, y es por los años 50 cuando se produce el primer crecimiento importante respecto a los estudios de estructura y procesos sociales. A partir de la segunda guerra mundial se siente la necesidad de mantener los ideales democráticos y, por tanto, de enseñarlos en las escuelas, manteniendo en ellas una atmósfera democrática. A esto se debe el auge de los estudios de Lewin, Lippitt y White [38] sobre los climas sociales autocráticos, democráticos y de *laissez-faire*, la eclosión de los estudios sociométricos, las técnicas de discusión y los métodos no directivos [39]. En la década

de los 60 surgen temas tan populares como el de las necesidades [40], las actitudes autoritarias [41] y los efectos de la ansiedad sobre el aprendizaje [42].

El interés por la temática social baja algo a mitad de la década de los 60, pero se recupera de nuevo, y en la década de los 70 cobra nuevos bríos apareciendo el tema del Jensenismo [43], demostrando la ineficacia de la educación compensatoria, el de las expectativas del profesor [44] y una serie de grandes manuales [45]. A partir de entonces prevalece ya el estudio de estructura y procesos sobre motivos y actitudes sociales.

Ahora bien, el punto de vista psicosocial no sólo representa la recuperación o inclusión dentro de la Psicología de la Educación de una serie de tópicos, sino, sobre todo, de un enfoque concreto y específico, una posición intermedia entre la postura *conductista*, skinneriana (que concibe el aprendizaje como resultado de un diseño adecuadamente elaborado y de una correcta programación de refuerzos, el sujeto como una entidad puramente reactiva a los estímulos ambientales y el ambiente educativo ideal como el suministro de control preciso y resultados predecibles) y la posición *cognitiva* (dentro de la cual el aprendizaje es un proceso en el que los sujetos son seres activos que desarrollan sus propias maneras de tratar sus ambientes y desarrollar así su mejor potencial, se independizan del ambiente, son capaces de tomar decisiones personales, y el ambiente ideal es aquel que permite la máxima elección personal y el desarrollo de todas sus potencialidades), posiciones ambas difícilmente conciliables por cuanto representan concepciones distintas sobre lo que los seres humanos son y deben ser.

Ambos tienen la misma deficiencia, y es que conciben al estudiante como individuo que responde al ambiente programado por el profesor, o realiza elecciones que reflejan sus necesidades personales, olvidando la perspectiva real de que el estudiante nunca está solo, ya que lleva tras de sí todo lo que la familia y los iguales le han enseñado a creer sobre él mismo, sobre la realidad exterior y sobre las expectativas y normas de los otros dentro del ambiente social. Esta dimensión social del tratamiento educativo coincide con la tendencia psicológica actual que obliga a desplazar el foco de atención de los procesos intraindividuales a los procesos interpersonales. No se trata, pues, únicamente de considerar la vertiente social del estudiante individualmente considerado (actitudes, valores, locus de control o expectativas), sino, sobre todo, de comprender el modo en que afectan las relaciones interpersonales dentro de la clase a la conducta escolar de los estudiantes [46].

La verdadera contribución de la orientación psicosocial a la teoría y práctica educativa está en el hecho de que es la única rama de la psicología cuyos conceptos, teoría y datos abarcan los fenómenos y procesos

interpersonales. Y la educación es un fenómeno interpersonal realizado a través de la cooperación interdependiente de dos personas, profesor y estudiante, que requiere para su análisis el aparato conceptual e instrumental de una disciplina psicosocial madura.

d) *Punto de vista ecológico*.—La orientación ecológica dentro de la investigación educativa es el resultado de múltiples influencias teóricas y constataciones empíricas que han desembocado en la búsqueda de un paradigma nuevo que, presente ya con éxito en otros contextos científicos, trata de mejorar los resultados obtenidos por los investigadores en el campo de la educación. Las influencias teóricas arrancan ya de Koffka y Lewin, pero de forma inmediata provienen de la psicología ecológica [47] y de la psicología ambiental [48] que se han proyectado en el campo de la educación [49], desplazando la atención de los investigadores desde la consideración de las características individuales a la consideración del escenario de la conducta escolar. La constatación empírica procede del desencanto producido por los resultados de la orientación tradicional aptitud-tratamiento [50] limitada por la estrechez conceptual con que interpreta el modelo interaccional persona-ambiente y por el diseño inadecuado de las consiguientes estrategias de investigación. Se señala así la necesidad de interpretar la conducta humana y escolar como una función de la interacción individuo-ambiente —definiendo con precisión ambos tipos de variables— y de investigar esa conducta en su complejo contexto natural.

Los rasgos esenciales de esta nueva orientación son el reconocimiento de la especificidad del ambiente o escenario de conducta y la interpretación que del mismo hace cada sujeto. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe entenderse como un fenómeno psico-social y la conducta del alumno como algo simultáneamente *situacional* —porque se realiza dentro de un determinado contexto o escenario educativo— y *personal*, porque es el resultado de un proceso de decisión formulado por cada sujeto. Se trata, por tanto, de una orientación multidimensional porque tiene en cuenta las diferencias individuales y la variedad de situaciones en las que interactúan los individuos que viven dentro de las mismas. Esta nueva corriente se aleja tanto de la tentación del determinismo personalista como del determinismo ambientalista, introduciendo un modelo instruccional en el que los dos elementos actúan bidireccionalmente, ya que si es verdad que el escenario de conducta influye sobre las reacciones del sujeto, también es verdad que esa influencia no se produce de forma directa y mecánica, sino que resulta mediada por el mismo sujeto que es quien interpreta, y de alguna manera construye, la situación en la que se encuentra y por la que se siente afectado.

De esta forma, la conducta del sujeto en el escenario escolar no se

reduce a la simple reacción a los estímulos ambientales, ni siquiera a las situaciones ambientales en cuanto conceptualizadas por el profesor, sino que es la respuesta a una situación en cuanto percibida por el sujeto y de la que él mismo forma parte indisoluble. Por eso Bronfenbrenner [51] habla de una ecología de la educación y recomienda estudiar la relación entre las características de los estudiantes y los ambientes en que viven, así como la relación entre los diversos ambientes. Si la investigación educativa quiere comprender la conducta del alumno habrá de estudiar cómo afecta la situación escolar al estudiante y la influencia de éste sobre la situación escolar. Pero esto supone estudiar situaciones naturales, reales, no interferidas por la presencia de personas extrañas o por condiciones experimentales que alteran el significado social de la clase. También habrá de tenerse en cuenta la *integridad ecológica*, evitando cualquier tipo de factor extraño a la situación misma, la *validez ecológica* que utiliza los criterios característicos del contexto sociocultural en que se mueven los participantes y la *validez constructiva* que valora el nivel de consistencia entre la percepción que tienen los participantes de la situación explorada y la formalización conceptual del experimentador. Se trata, pues, de acentuar la importancia de la significación que dan los individuos a los estímulos de la situación escolar, ya que sólo así se podrá valorar el impacto del ambiente sobre la conducta del sujeto y descubrir claves explicativas que permitan comprender la dinámica de cada sujeto en cada situación específica.

Los cuatro puntos de vista se complementan y, juntos, enriquecen el horizonte de la psicología de la educación excesivamente limitado por los reduccionismos iniciales que le habían obligado a pagar un precio demasiado fuerte por ser admitida en el cuadro de las ciencias exactas. Desde el enfoque conductista hasta el punto de vista ecológico, hay una variada gama de posturas que permiten conjugar, en armonioso equilibrio, el rigor de la medida y la adecuación al objeto.

## 2. *Flexibilidad temática*

El contenido de la Psicología de la Educación se extiende, de hecho, desde el estudio de cualquier fenómeno con dimensión educativa al contenido específico del aprendizaje verbal escolar. Conviene saber, pues, cuál es el verdadero contenido de esta disciplina. Un criterio válido para determinar los límites del contenido temático podría ser el análisis de los autores más prestigiosos —clásicos y modernos—, los manuales más utilizados [52] y las revistas especializadas.

He aquí algunas conclusiones derivadas del examen realizado con la utilización de estos criterios. 1) Con relación a las concepciones expresadas por los autores más destacados, la mayor parte de ellos se-



ñalan como tema central de estudio el aprendizaje [53], si bien varían luego con respecto al enfoque y extensión adecuados para su tratamiento. Algunos autores añaden además del aprendizaje los temas de las aptitudes, diferencias individuales y desarrollo [54].

2) Del examen de los manuales se desprende que: a) existe una falta de acuerdo entre los autores respecto al acento dado a cada tema; b) el contenido varía de autor a autor; c) el contenido se solapa con frecuencia con el de los manuales de psicología general y de evolutiva; d) el contenido se centra en temas de aprendizaje, desarrollo, ajuste y evaluación; e) hay indicaciones de que la orientación y el acento de los temas tratados deben ser distintos de los que se contemplan en psicología general; f) el tratamiento ha evolucionado desde una consideración teórica [55] a un enfoque más empírico, y g) algunos autores acentúan la investigación de laboratorio y otros la investigación en el aula.

El análisis de los manuales de mayor aceptación en la actualidad realizado por Mayor [56] arroja los siguientes porcentajes de páginas: aprendizaje (22'57), desarrollo (15'36), evaluación (9'35), cuestiones introductorias (8'99), situaciones educativas (8'18), razonamiento (6'68), análisis de la clase (6'45), ajuste y desajuste (4'77), motivación (4'26), personalidad (4'01), inteligencia (2'98), problemas psicosociales (2'57), lenguaje (1'35), diferencias individuales (1'31) y percepción (1'06).

3) Después de examinar los trabajos publicados en el «Journal of educational psychology» desde el año 1977 hasta este año hemos encontrado estos porcentajes sobre el total de artículos publicados: aprendizaje: modelos, estrategias, motivación (24'7); tareas: procesos cognitivos, memoria, pensamiento, creatividad, habilidades y destrezas (24); características del sujeto: estilo cognitivo, auto-concepto, ansiedad, actitudes, status (18'8); instrucción: evaluación, intervención, diseño (14'2); profesor: expectativas, interacción (8'3) y variables ecológicas: clima social, estructura de meta, edificación, escuela abierta (5'3), que no varían mucho de los datos anteriores si éstos se agrupan en una segunda clasificación.

A la vista de los datos anteriores, y a pesar de algunas ligeras diferencias, se pueden formular las siguientes conclusiones. Existe una gran dispersión en la temática abordada por los distintos autores tal como viene reflejada en los manuales y en los diversos trabajos de investigación. No es extraño, pues, que esto haya debilitado la imagen de nuestra disciplina, con el tiempo, e incluso haya hecho peligrar la supervivencia de la misma como ciencia y como actividad profesional. Pero también es verdad que es una disciplina intermedia entre las ciencias psicológicas y las ciencias de la educación y, como tal, ha padecido los vaivenes, inseguridades e incertidumbres de estas dos ciencias que caminan toda-

vía a la búsqueda de un paradigma que les ofrezca la unidad y consistencia interna que hasta ahora no han podido conseguir. Por otra parte, a pesar de las diferencias encontradas, hay también algunos núcleos de acuerdo entre los datos procedentes de autores, manuales y revistas. Hay una coincidencia generalizada en señalar como tema central de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje y todo el contexto en el que este proceso se inscribe, lo que garantiza, de alguna manera, la existencia de un objeto propio que identifica y define con propiedad esta disciplina. Ahora bien, tan peligrosa puede ser una dilatación entusiasta que ensanchara indefinidamente el campo de estudio provocando así, de nuevo, una disolución de los límites temáticos de la disciplina, como un reduccionismo proteccionista que confinara la problemática psicoeducativa a los reducidos límites del aprendizaje o, lo que es aún peor, de un aprendizaje específico como el verbal escolar o significativo. Por eso, la mejor solución es aceptar una flexibilidad temática en torno al núcleo esencial definitorio que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, parece comprobada la tendencia progresiva con el tiempo a acentuar el carácter empírico con que se tratan los contenidos de esta ciencia.

### 3. *Status diversificado*

Se ha discutido abiertamente el status de la psicología de la educación y, por tanto, la naturaleza de la investigación que ha de realizar. Las diferencias se centran en torno a si la Psicología de la Educación tiene como objetivo principal la aplicación de conocimientos psicológicos relevantes al proceso educativo centrando la vertiente investigadora en su vertiente aplicativa, o si ha de ser una ciencia aplicada que desarrolla sus propios programas de investigación y utiliza técnicas y métodos adecuados de experimentación expresamente desarrollados para abordar los problemas educativos. Aquí los psicólogos están divididos. Hay partidarios encendidos de la independencia de la Psicología de la Educación y firmes defensores de una posición más suavizada con diversos matices respecto al carácter de la investigación posible y eficaz en este campo complejo de los fenómenos educativos. Apoyan la independencia Haggard [57], Wittrock [58] y Bruner [59], entre otros. Gilly [60] afirma que la Psicología de la Educación no debe reducirse a la aplicación de los datos científicos elaborados fuera del contexto escolar, sino que debe partir de problemas planteados por las situaciones educativas mismas. Su campo de trabajo, dice, es precisamente la interacción, tratando de describir las condiciones adecuadas para la realización de los objetivos pedagógicos originados en una determinada situación particular y de estudiar los procesos interindividuales por los cuales se producen cambios en los individuos.

Ausubel [61] considera la Psicología de la Educación como una ciencia aplicada, distinguiendo tres direcciones posibles en la investigación de las ciencias aplicadas: a) investigación pura, b) investigación extrapolada de las ciencias básicas; c) investigación a nivel aplicado. Glaser [62] aboga por un modelo interactivo, un continuo de ciencia y tecnología que aborde sin exclusivismos los dos extremos, la práctica y el conocimiento, mientras Anderson y Faust [63] se inclinan más por una versión tecnológica de la Psicología de la Educación, ya que ni la investigación directa en contextos educativos ni la mera extrapolación de la investigación psicológica básica han funcionado anteriormente.

Como síntesis de todas estas posiciones podemos concluir: a) La Psicología de la Educación es una ciencia aplicada, ya que no busca sólo conocimientos sino también fines prácticos. b) No debe ser una psicología general aplicada a los problemas educativos, pero tampoco una tecnología que traduzca en términos operativos los principios generales de la ciencia de la conducta, porque de lo contrario carecería de espacio propio y específico en el mapa de las ciencias. c) Debe investigar problemas educativos y en el nivel de complejidad en el que se plantean, es decir, será una ciencia de la conducta que se produce en situaciones educativas. Estamos, pues, de acuerdo con Ausubel al proclamar un tipo de investigación capaz de generar leyes de carácter general dentro del marco establecido por el proceso de enseñanza-aprendizaje, que libere a la psicología de las connotaciones serviles o puramente funcionales que algunos le han endosado y le permita autonomía suficiente para definir su propia identidad. Pero añadimos un matiz importante a su posición. Y es que la Psicología de la Educación debe moverse libremente a lo largo de la escala de estrategias accesibles a toda ciencia aplicada investigando, unas veces, en el nivel de ciencia básica, y por lo mismo buscando primeramente la creación de conocimientos; otras veces, planteando problemas específicamente educativos, tratados en clave de ciencia básica a través de experimentos adecuados y, por último, estudiando problemas educativos en el nivel en que se producen dentro de las situaciones escolares, siendo esta modalidad predominante, incluso definitoria, pero no exclusiva.

#### *4. Contexto multisituacional*

El problema reside aquí en si la Psicología de la Educación se reduce al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar o si, por el contrario, se extiende también al estudio del proceso fuera del ámbito de la escuela y a lo largo de todo el curso del desarrollo. Algunos autores [64] señalan la situación escolar como el ámbito adecuado y específico de la investigación y aplicación educativas, reduciéndolo incluso

al aprendizaje verbal significativo. Otros, por el contrario, como Menges [65] opinan que no hay que entender la clase como el espacio físico escolar, sino como aquella situación en la que se puede conjugar el binomio enseñanza-aprendizaje, y los elementos esenciales de este proceso no son sólo profesor-alumno, sino también médico-enfermo, entrenador-atleta, padre-hijo, etc.

Ahora bien, si los límites de esta disciplina coinciden con los del proceso enseñanza-aprendizaje más que con los del ambiente físico de la clase, la Psicología de la Educación debe estudiar todas las situaciones educativas, y debe intentar aplicar todos los hallazgos de la ciencia a cada una de ellas. Es decir, no debe limitarse al contexto de una situación —la educación formal—, sino ampliarse a todas las situaciones en las que se produce un proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### NOTAS

- [1] WATSON, R. I. (1961) A brief history of educational psychology, *Psychological Record*, 2, pp. 209-242. KAUR, A. (1972) History of educational psychology in the USA during 1880-1940, *Indian Educational Review*, 7, pp. 125-140. SCANDURA, J. M. (1978) Current status and future directions of educational psychology as discipline, *Educational Psychologist*, 13, pp. 43-50. GENOVARO, C. y OTROS (1981) *Psicología de la educación* (Barcelona, CEAC).
- [2] THORNDIKE, E. L. (1903) *Educational psychology* (New York, Lemcke y Buchner).
- [3] MONROE, W. (1928) *Ten years of educational research: 1918-1927* (Urbana University of Illinois, Press).
- [4] WORCESTER, D. A. (1920) The place of educational Psychology in the curriculum for the education of teacher, en S. A. CURTIS, *The direct contribution of educational psychology to teacher training. Yearbook National Society for the Study of Education*.
- [5] GRINDER, R. E. (1967) The growth of educational Psychology as reflected in the history of Division 15, *Educational Psychologist*, 4, pp. 13-16.
- [6] GAGE, N. L. (1961) President's message, Division 15, *Newsletter, APA*.
- [7] HALL-QUEST, A. L. (1915) Present tendencies in Educational Psychology, *Journal of Educational Psychology*, 6, pp. 601-614.
- [8] AUSUBEL, D. (1969) Is there a discipline of Educational Psychology?, *Psychology in the Schools*, 6, pp. 232-234.
- [9] MC KEACHIE, W. J. (1976) Psychology in America's bicentennial year, *American Psychologist*, 31, pp. 819-833.
- [10] SCANDURA, J. M., o.c.
- [11] MAYOR, J. (1981) Psicología de la educación y formación del profesorado, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 36, pp. 547-460.
- [12] KOHLBERG, L. (1971) The concepts of developmental psychology as the Central Guide to education, en *Proceeding of the Conference on Psychology and the process of schooling in the next decade* (Minnesota).
- [13] JACKSON, P. W. (1981) The promise of educational psychology, en F. H. FARLEY y N. L. GORDON, *Psychology and education* (Berkeley, Mc Cutchan).
- [14] THORNDIKE, E. L. (1910) The contribution of Psychology to education, *Journal of Educational Psychology*, 1, pp. 5-12.

- [15] BAER, D. M. y OTROS (1969) Some current dimensions of applied behavior analysis, *Journal Applied Behavior Analysis*, 1, pp. 91-93.
- [16] ZULZER-AZAROFF, R. y MAYER, C. R. (1977) *Applying behavior analysis procedures with children and youth* (New York, Holt).
- [17] SKINNER, B. F. (1953) *Science and human behavior* (New York, McMillan).
- [18] BIJOU, S. W. y RAYEK, E. (1978) *Análisis conductal aplicado a la instrucción* (México, Trillas). BIJOU, S. W. (1981) *Contribution of behavior modification in education* (Erlbaum).
- [19] BIJOU, S. W., o.c.
- [20] PRIEDAM, K. H. (1970) The biology of mind, en A. R. GILGEN, *Contemporary scientific psychology* (New York, Academic Press).
- [21] WIENER, N. (1945) *Cybernetic* (London, Wiley).
- [22] BRUNER, J. S. y OTROS (1956) *A study of thinking* (Wiley).
- [23] GILGEN (1970) *Contemporary scientific psychology* (New York, Academic Press).
- [24] DEMBER, W. N. (1974) Motivation and the cognitive revolution, *American Psychologist*, 29, pp. 161-168. MAHONEY, M. (1977) Reflections on the cognitive-learning trend in psychology, *American Psychologist*, pp. 5-13.
- [25] FARNHAM-DIGGORY, S. D. (1977) The cognitive point of view, en D. J. TREFFINGER, *Handbook on teaching Educational Psychology* (New York, Academic Press).
- [26] GLASER, R. y OTROS (1978) Some directions for a cognitive psychology of instruction, en A. M. LESGOLD y OTROS, *Cognitive psychology and instruction* (Erlbaum).
- [27] HILGARD, E. P. (1964) A perspective on the relationship between learning theory and educational practices, en *Theories of learning and instruction* (Yearbook National Society Education Chicago).
- [28] GAGNE, R. M. (1967) *Learning and individual differences* (Columbus Ohio, Merrill).
- [29] RESNICK, L. B. (1976) Task analysis in instructional design, en D. KLAHR, *Cognition and instruction* (Erlbaum).
- [30] KLAHR, D. (1976) *Cognition and instruction* (Erlbaum).
- [31] ANDERSON, R. C. (1977) The notion of schemata and educational interprise, en R. C. ANDERSON y OTROS, *Schooling and acquisition of knowledge* (Erlbaum).
- [32] LESGOLD, A. M. y OTROS (1978) *Cognitive Psychology and instruction* (Erlbaum).
- [33] SNOW, R. E. y OTROS (1980) *Aptitude, learning and instruction* (Erlbaum).
- [34] FARNHAM-DIGGORY, S. D., o.c.
- [35] GREENO, J. (1976) Cognitive objectives of instruction, en D. KLAHR, o.c.
- [36] AEBLI, H. (1951) *Didactique psychologique* (Neuchâtel, Delachaux et Niestle).
- [37] AUSUBEL, D. P. (1968, 1978) *Educational Psychology* (New York, Holt).
- [38] LEWIN, K.; LIPPITT, R. y WHITE, R. (1939) Patterns of aggressive Behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-299.
- [39] ROGERS, C. R. (1942) *Counseling and psychotherapy* (Boston, Houghton Mifflin).
- [40] MASLOW, A. H. (1954) *Motivation and personality* (New York, Harper).
- [41] ADORNO, J. W. y OTROS (1950) *The authoritarian personality* (New York, Harper).
- [42] TAYLOR, J. A. (1953) A personality scale of manifest anxiety. *Journal of abnormal and social psychology*, 48, pp. 285-290.
- [43] JENSEN, A. R. (1969) How much can we boost I. O. and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39, pp. 1-123.
- [44] ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968) *Pygmalion in the classroom* (New York, Holt).
- [45] BACKMAN, C. y SECORD, P. (1968) *A social psychological view of education* (New York, Harcourt). GUSKIN, A. E. y GUSKIN, S. L. (1970) *A social psychology of education* (Reading Mass. Addison, Wesley).

- [46] LINDGREN, H. C. (1978) Trends in social psychology research in education, en D. BAR-TAL y L. SAXE, *Social psychology of education* (New York, Wiley).
- [47] BARKER, R. G. (1968) *Ecological psychology* (Stanford University Press).
- [48] PROSHANSKY, H. M. y OTROS (1976) *Environmental psychology* (New York, Holt).
- [49] BRONFENBRENNER, U. (1976) The experimental ecology of education, *Educational research*, 5, pp. 5-15. BARKER, R. y GUMP, P. (1964) *Big school, small school* (Stanford, University Press). GUMP, P. V. (1980) The school as a social situation, *Annual Review Psychology*, 31, pp. 553-582. MOOS, R. F. (1974) *Evaluating treatment environments: a social ecological approach* (New York, Wiley). MOOS, R. F. (1979) *Evaluating educational environments* (San Francisco, Jossey Bass).
- [50] CRONBACH, L. J. y SNOW, R. E. (1977) *Aptitudes and instructional methods* (New York, Irvington).
- [51] BRONFENBRENNER, U. (1977), o.c.
- [52] BLAIR, G. M. (1949) The content of educational psychology, *Journal of Educational Psychology*, 40, pp. 267-273. TRAVERS, R. M. (1969) Educational psychology, R. L. Eble: *Encyclopedia of educational Research* (New York, Mac Millan). MAYOR, J. (1981), o.c.
- [53] THORNDIKE, E. L. (1903), o.c. HALL-QUEST, A. L. (1915), o.c. AUSUBEL, D. P. (1978), o.c. KLAUSMEIER, H. J. y RIPPLE, R. E. (1971) *Learning and human abilities* (Educational Psychology, Harper).
- [54] GOOD, Th. L. y BROPHY, J. E. (1980) *Educational Psychology* (New York, Holt). GLASER, R. (1973) Educational psychology and education, *America Psychologist*, 28, pp. 537-566.
- [55] CRONBACH, L. J. (1950) *Educational Psychology* (Harcourt).
- [56] MAYOR, J., o.c.
- [57] HAGGARD, E. A. (1954) The proper concern of educational psychologists, *American Psychologist*, 9, pp. 539-543.
- [58] WITTROCK, M. (1967) Focus on educational psychology, *Educational Psychologist*, 4, 17.
- [59] BRUNER, J. S. (1966) *Towards a theory of instruction* (Cambridge, Harvard University Press).
- [60] GILLY (1981) Psychologie de l'éducation, *Bulletin de Psychologie*, XXXV, 353, pp. 3-9.
- [61] AUSBEL, D. P., o.c.
- [62] GLASER, R., o.c.
- [63] ANDERSON, R. L. y FAUST, G. W. (1973) *Educational Psychology* (Dodd).
- [64] AUSUBEL, A. P., o.c.
- [65] MENGES, R. (1977) *The intentional teacher*. Monterrey (California, Books Cole).

SUMARIO: Se han abordado tres temas. El primero se centra en torno a los orígenes históricos de la Psicología de la Educación. El segundo hace referencia a los problemas de contenido, status y límites que tiene planteados esta disciplina. El tercero alude a la investigación realizada en las áreas que parecen más relevantes en estos momentos. La abundancia de estudios, el rigor con que están siendo realizados y las implicaciones educativas que de ellos se desprenden permiten contemplar el futuro de la Psicología de la Educación con un optimismo moderado. La segunda parte del presente artículo, que completará el presente sumario, se publicará en el próximo número.

*Descriptores:* Educational Psychology, Ecological Psychology, Instructional Psychology, Cognitive Psychology, Individual differences, Learning, School learning, cognitive development, social development, social climate.